

原著

幼稚園教育実習における保育実践力の学びに関する一考察
—責任実習の実践報告から—

山田 秀江*

A study of learning about practical abilities of early childhood care and education
in kindergarten practice teaching

- From practice report of responsibility practice -

Hidemi Yamada

本研究では幼稚園教育実習で責任実習を行った学生の実習後レポートから保育実践力として定義した(1)指導計画を作成する力(2)保育を展開する力(3)保育実践を省察し今後の課題をもつ力について具体的にどのようなことを学んでいるのか調べた。その結果、(1)では「活動設定の理由」「教材研究」「事前準備」「導入時の工夫・説明」「時間配分」(2)では「援助」について学ぶことができていた。その際、各内容の詳細として下位項目の構成についても調べることができた。(3)では「(1)、(2)の内容を実習後に振り返る」という作業によって学ぶことができると推察された。

Key words: 保育実践力 責任実習 設定保育 実習事後レポート

1. 問題と目的

2006年に文部科学省は「教員として必要な資質能力の最終的な形成と確認」のため、教職実践演習という科目を新設した。これは、2011年度入学の学生から各教諭免許状取得のための必修科目として導入された。

1997年の教育職員養成審議会第1次答申において「いつの時代にも求められる資質能力」として「実践的指導力」を挙げており、教員養成の中で「実践的指導力」を養成することの必要性を説いている。また、2005年10月の本審議会の答申「新しい時代の義務教育を創造する」において「優れた教師の条件」について3つの要素を挙げている。そのうちの一つに「教育の専門家としての確かな力量」として「子ども理解、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力など」としており、これは義務教育ではない幼児期の教育においても当てはまるところがあり、「実践的指導力」として捉えられる力である。これらの答申を受けて「実践的

指導力」等の資質能力を身に付けることの重要性が高まっている。教員養成校では「教職課程の履修を通じて、教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認するため、教職課程の中に、新たな必修科目（「教職実践演習」）を設定することが適当である。」と2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の中で述べられている。これは時代の要請として、即教育現場、保育現場で活躍できる「実践的指導力」を養うための重要な科目として位置づけられる。

この「実践的指導力」とは幼児期の教育を行う幼稚園や保育所ではその内容から「保育実践力」と言い換えることができるであろう。

本学では卒後保育現場に就職する学生は毎年70名程度おり、幼稚園教諭として働く場合、新規採用1年目で担任をもつことも少なくない。短期大学での養成の場合、2年間で保育者として即仕事ができるように「保育実践力」を身につけて卒業させなければならないというのは現実にある大きな

* 四條畷学園短期大学 保育学科

課題である。もちろん、どんな職業でも就職してすぐに完璧に仕事ができる人などいない。仕事をしながらその能力を身につけていくものではあるが、幼児期という重要な時期に関わる幼稚園教諭は子どもや保護者にとってはただ一人の担任の先生として重要な時期の子どもにかかわっていかねばならない。そのため一人一人の子どもの成長を支えるための最低限の力は身に付けて保育現場に送り出さなければならない。

この保育者として必要な資質能力としての「保育実践力」とはどのように定義できるのだろうか。

幼稚園教育要領では、第1章総則の1、幼児教育の基本の中で教師の役割について次のように述べられている。「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は幼児と人やものとのかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、教師は、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない。」とある。

幼稚園教育要領解説では5教師の役割として①幼児の主体的な活動と教師の役割②集団生活と教師の役割を挙げている。「幼児の主体的な活動が確保されるよう、一人一人の理解に基づき保育を展開していくことと、一人一人を尊重しながら集団の中で個人のよさが生かされるようにすること」が大切だと述べている。「集団には、同じものへの興味や関心、あるいは同じ場所にいたことからかわりが生まれる集団や同じ目的をもって活動するために集まる集団もあれば、学級のようにあらかじめ教師が組織した集団もあり、それぞれの集団の中で幼児は多様な経験ををする。幼児の発達特性を踏まえ、それぞれの集団の中で、幼児が主体的に活動し多様な体験ができるように援助していくことが必要である。」と書かれている。これらのことから、「保育実践力」として、幼稚園や保育所といった集団生活の中で子ども一人一人の理解と予想の元に計画を立て、環境を構成する。そして保育実践の中で子どもが主体的に活動できるように、一人一人に応じた様々な役割を果たすことができる力といえる。

また、これまで「保育実践力」について書かれた多くの先行研究がある。(松山 2008、松山 2009、松山 2010、木村・橋川 2008、安部・石山 2008 など)

松山 (2008) は「保育の実践力とは、さまざまな定義があるが、少なくとも保育技術のみを向上させることが実践力とはならないことはいうまでもない。保育について学んだ知識や考え方をもとに、自分がどのようなスタンスで保育者として子どもに向かうのかを意識したうえで、自分の保育技術をもって子どもの遊びを援助することができる力である」と考える。」と述べており、保育者自身の保育観を確立し、子どもの遊びにアプローチしていくことが重要だと捉えることができる。ただやみくもに保育を計画し遊びを援助していくのではなく、保育者の意図や願いを明確に持ち保育活動を考え設定していく重要性を説いている。具体的な「保育実践力」として、1) 指導案の作成能力、2) 作成した指導案を実践する技術力、3) 保育を実践し、反省し、次の活動に活かす課題を見出す力であると定義している。その「保育実践力」を養成するために開発したカリキュラムによる授業に参加した学生はA) 自分の保育技術や保育観を多角的に意識して振り返ることで、次の課題を見つけ、設定する。B) 学外実習先で、保育者の保育やアドバイスと、自分や他者の模擬保育とを重ねて考察し、自分の疑問や課題をクリアしようとするC) (A) および (B) の過程を再び振り返ることで、自分の保育観や保育のねらいを達成するための保育内容のあり方や教材研究について考え直し、それまで学んできたことの意味を自分なりにまとめ、自分自身の保育課題を再設定する、このA→B→Cという過程で学びながら「保育実践力」を身に付けるための基礎を形成しようとしていることを明らかにした。「保育実践力」の基礎を養うには学内授業での模擬保育指導、学外実習での設定保育、その後の学内授業での全体的な振り返りといった実習指導の過程が重要であることを明らかにしている。

また、木村・橋川 (2008) は「保育実践力」尺度作成に関する研究を行っており、保育者養成校の教員を対象に質問紙調査を行った結果、「保育実践力」として「指導計画力」「指導展開力」「共感的指導力」「省察的指導力」の4因子を導き出した。「指導計画力」とは保育において子どもたちの生活や

発達を促す指導計画を立てる力であり、「指導展開力」とは保育者の実践力の中でも日常的保育場面における保育者の積極的な働きかけであり、「共感的指導力」とは保育者の子どもに対する共感的な姿勢や対応である。また、「省察的指導力」とは日常的な保育を保育者が振り返り、日々の保育実践にフィードバックさせる力であると述べている。

これらの研究から、本研究では「保育実践力」とは以下のように定義する。

- (1) 指導計画を作成する力
- (2) 保育を展開する力
- (3) 保育実践を省察し今後の課題をもつ力

さて、松山(2008)の研究では実習事前事後指導を含めた授業内容の中で「保育実践力」が身に付く過程について記述している。事前事後指導を含めた中で学外実習と学内授業での学びが融合したという感覚を重視している。

これまで山田自身の研究でも責任実習に関する事前事後指導についての実践をまとめ、事前指導として①「具体的な指導案作成指導」②「設定保育のグループ研究」③「模擬保育」が有効であることや実習事後指導として課題を振り返り、2年間の実習でそれを積み重ね、実習個人カルテとしてまとめることで反省的实践家としての基本を養成することの重要性を述べてきた。これらの研究、実践から学生は実習に出る前、指導案作成や設定保育の内容、教材研究の方法、設定保育の導入方法や説明の仕方など学生なりに理解して実習に臨んでいた。

しかし、学生の中に「保育実践力」が机上での想像的な理解ではなく実感を伴って体得できるほどの理解となるためには実習での経験が何よりも重要であることは明白である。これまで学生が実習で体験する責任実習を通して、「保育実践力」の基礎を実感を伴って身に付けることができているのか、また直接体験から何を感じ、学んでいるのかについて深く掘り下げて調査することができていなかった。

そこで、本研究では子ども集団に対する一斉活動の指導である責任実習（設定保育等）のみを取り上げて、学生が保育現場で保育者の指導を受けながら純粋に学び取った「保育実践力」とはどのような内容なのかその詳細について調べる。そし

て、実習を通して「保育実践力」について学ぶことができているのかや「保育実践力」として定義した3つの段階においての具体的な内容についてカテゴリーに分類し、その構成を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象者

2011年9月1日～30日の期間に教育実習に参加した本学学生70名中有効回答数67名

(2) 内容・実施時期

教育実習終了直後の教育実習B（教育実習事前事後指導）の授業（2011年10月3日）において責任実習として行った設定保育に関する以下の8つの項目に関して自由記述でのレポート作成を求めた。

- ①設定保育の実施年齢
- ②設定保育の活動名
- ③ねらい
- ④内容
- ⑤活動設定の理由
- ⑥具体的活動内容
- ⑦反省・感想
- ⑧指導者からのアドバイス

設定保育を複数行った学生がいたので、その中で一番学びが多かったと感じる設定保育一つを取り上げて記述するように伝えた。

この中から①、④、⑤、⑦、⑧を取り上げる。①と④に関してはその実習状況を知るために取り上げ、⑤、⑦、⑧に関してはその結果から「保育実践力」の学びについて考察する。また、⑤、⑦、⑧に関しては、自由記述での回答となっており、分析方法として、自由記述されたものを複数のカテゴリーに分類し、各カテゴリーの項目とさらにその下位項目の構成を導き出し考察を行った。

3. 結果

(1) ①設定保育の実施年齢

5歳児で実施した学生が30名、4歳児で実施した学生が25名、3歳児で実施した学生が12名であった。

以下図1に示す。

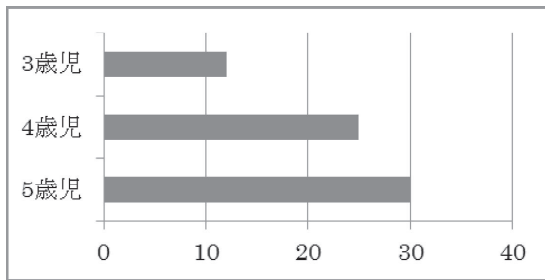


図1 設定保育を行った年齢

(2) ④設定保育の内容

ストローや紙コップなどを使っておもちゃを作る活動や画用紙でとんぼ作りやさつまいも作りなど季節感のある題材を取り入れたものを作る活動など、「制作遊び」を行った学生が43名であり、全体の64.2%であった。

次にフルーツバスケットや追いかけて鬼などルールのあるゲームをする活動である「ゲーム遊び」を行った学生は9名であり、全体の13.4%であった。

次にリトミックやダンス、あおむしになって遊ぶなど表現を楽しむ遊びである「表現遊び」を行った学生が5名であり、全体の7.5%であった。

次にエプロンシアターを行った学生が2名であり、全体の3.0%であった。最後に実習園の方針や事情により設定保育を行えなかった学生が8名いた。その学生たちは短い時間に絵本や紙芝居を読み聞かせたり、ピアノの弾き歌いを行ったりしていた。以下図2に示す。

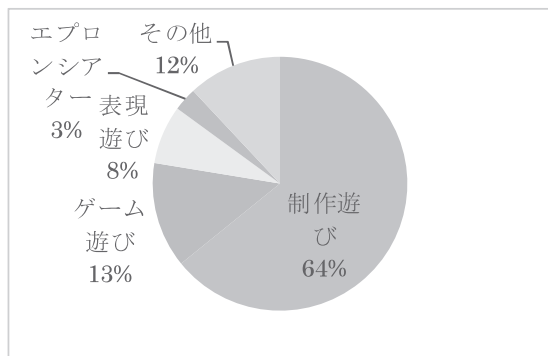


図2. 設定保育の内容

設定保育を行っていない学生も以上のように子どもたちの一斉活動の中で保育を行っているかと判断しその後の結果にも取り入れていく。

また、それぞれの設定保育の内容は実習事前指導の中で行った模擬保育の内容を子どもの実態に合わせ発展させたものを取り入れた学生が9名お

り、事前指導以外の授業で学んだ内容を発展させたものを取り入れた学生が13名いた。絵本や紙芝居、ピアノの弾き歌いなどを行った学生のうち4名は園の指示で行っていた。上記以外の38名の学生は参考図書を見ながら自分で考えて設定保育の内容を決定していた。

(3) ⑤活動設定の理由

活動内容を設定した理由では、「子どもたちが体を動かすことを楽しんでいから」「制作を好んで行い遊ぶ道具を作って楽しむ姿があるから」など「実際の子どもの姿（興味関心）」から活動を設定していた学生が26名であった。次に「近々芋ほりがあるので」「秋の果物を考えた」など「行事や季節から」考えて活動設定をしていた学生は20名であった。また、「教材で楽しく遊んでほしい」「友達関係を深めてほしい」「運動会の練習で疲れているので気分転換させてあげたい」など子どもの実態を観察し、そこから「実習生の願い」をもち活動を設定している学生が14名であった。「絵本を保育室にあるものから選ぶ」「決められた歌の伴奏をする」など「指導者からの指示」で活動を設定した学生4名であった。無記入が6名であった。(図3)

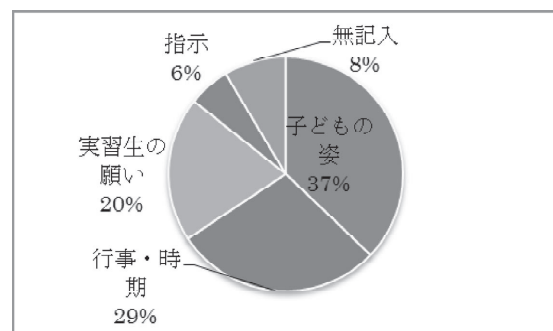


図3 活動設定の理由

(4) ⑦反省点

⑦では反省点と感想を記述しているが、反省点の中に特に「保育実践力」に関する記述が多いので、自由記述の中から反省点を取り上げて結果を示す。記述は複数回答しているので67名の学生の中から全体で139個の文(二語文～五語文)の記述があった。そこから意味を抽出し5つのカテゴリーに分類することができた。

まず一つ目は「援助」に関する内容の記述が38個と一番多かった。下位項目として「興味をもっ

て活動を続けられるような言葉かけ」や「個々に応じた言葉かけ」など「適切な言葉かけ」についての記述が13個であった。次に「泣いている子へのかかり」「子どもの状態に合わせたかかわり」「活動に飽きてしまった子へのかかわり」など「適切なかかわり」についての記述が9個あった。「頭が真っ白になり一人一人見られなかった」など「全体の把握」ということについての記述が9個であった。「個人差が大きく活動の切り替えのタイミングが難しかった」や「活動が早い子、遅い子の差が大きく配慮がうまくできなかった」など「個人差の配慮」についての記述が5個であった。「進めるのに必死でまとめがうまくできなかった」など「活動のまとめ」についての記述が2個であった。

二つ目は「導入時の工夫・説明」に関する内容の記述が31個と2番目に多かった。下位項目として「作り方をわかりやすく説明するのが難しかった」「ゲーム遊びのルールを説明しても理解していない子がいた」「子どもに分かりやすい言葉での説明」など「作り方やルールの説明」についての記述が25個であった。次に「導入時、本物のさつまいもを用意していたがうまく活かせなかった」や「作成するもののイメージを持たせる工夫ができなかった」など「導入時の工夫」についての記述が5個であった。「集中させて説明を聞かせられなかった」という記述が1個あった。

三つ目は「教材研究」に関する内容の記述が30個と3番目に多かった。下位項目として「モールが結べなかった」「輪ゴムが巻きつけられなかった」や「3歳児には難しかった」など「子どもの実態に応じた活動内容」についての記述が16個であった。「ゲームの内容を全員が最後まで楽しめるものにすべきだった」「八つ切り画用紙より四つ切画用紙を使うべきだった」や「パスではなくマーカーを使うべきだった」など「教材や素材の研究」についての記述が14個であった。

四つ目は「事前準備」に関する内容の記述が26個と4番目に多かった。下位項目として「ルールがわかりやすくなる道具の使用」「制作がスムーズに進むように保育者がしておくべき下準備」など「実践して気づいた準備・準備物」についての記述が17個であった。次に「新聞紙を敷いておくのを忘れていた」「のりをふくお手拭きを準備できなかった」など「考えていた準備物忘れ」につい

ての記述が5個であった。「ピアノの練習不足」「絵本の下読みをしていなかった」など「保育技術の練習」についての記述が4個であった。

五つ目は「時間配分」に関する内容の記述が15個と5番目に多かった。どの学生も「時間が超過してしまった」と記述しており短い学生で5分、長い学生で30分の超過があった。

以上五つのカテゴリーとその個数を表1と図4に示し、各カテゴリーの下位項目を表2に示す。

表1. 設定保育の反省点

援助	38
導入時の工夫・説明	31
教材研究	30
事前準備	26
時間配分	15

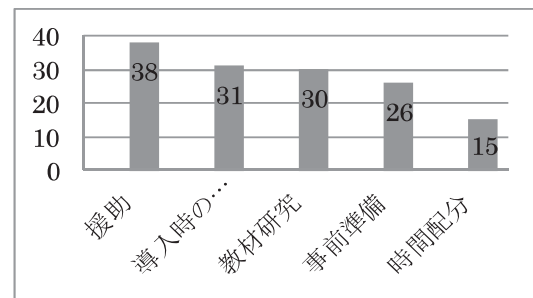


図4. 設定保育の反省点

表2. 反省点のカテゴリー分類と下位項目

	下位項目	個数
援助 38 個	適切な言葉かけ	13
	適切なかかわり	9
	全体の把握	9
	個人差の配慮	5
	活動のまとめ	2
導入時の工夫・説明 31 個	作り方やルールの説明	25
	導入の工夫	5
	集中して聞かせる	1
教材研究 30 個	子どもの実態に応じた活動内容	16
	教材や素材の研究	14
事前準備 26 個	実践して気づいた準備・準備物	17
	考えていた準備物忘れ	5
	保育技術の練習	4
時間配分 15 個	時間配分	15

(5) ⑧指導者からのアドバイス

⑧指導者からのアドバイスに関する記述についても複数回答しているので67名の学生の中から全

体で140個の文（二語文～五語文）から意味を抽出し⑦の反省点と同じ5つのカテゴリーに分類することができた。

一つ目は「援助」に関するアドバイスの記述が56個であった。下位項目として8つの項目に分類できた。「分かりやすく大きな声で」「一人一人への言葉かけ」や「活動を認めるような声掛け」など「適切な言葉かけ」についての記述が18個あった。次に「泣いている子へのかかわり」や「子どもの様子に応じたかかわり」など「適切なかかわり」についての記述が5個あった。「全体を見る」という「全体の把握」についての記述が3個あった。「早くできた子への対応」「ルールを理解できていない子への働きかけ」「特別支援の必要な子への配慮」など「個人差の配慮」についての記述が7個あった。ここまでは⑦の反省文における「援助」の下位項目と同様であったが、残りの4つは新たな項目となった。「子どもの自由な発想を活かす」「子どもの発見を広げる」など「子どもの発想」に関する記述が6個あった。「手遊びは大きい動作で」「子どもを見回るときは子どもが何を楽しんでいるのか見る」など「指導技術」に関する記述が8個あった。「説明は全員が聞ける状態になってから」「落ち着かせる工夫」など「集中して聞かせる」ことについての記述が7個あった。最後に「保育者が楽しんで保育をする」という「保育者が楽しむ」という記述が2個あった。

二つ目は「導入時の工夫・説明」に関するアドバイスの記述が26個あった。⑦反省と同様の下位項目として「作り方やルールの説明」が15個、「導入時の工夫」が11個であった。

三つ目は「教材研究」に関するアドバイスの記述が29個あった。下位項目として「色を自分で選べる」「この年齢ではセロハンテープの台数を少なめにする」など「子どもの実態に応じた活動内容」に関する記述が8個あった。「子どもが飽きないゲーム内容を考える」「リトミックはペープサートで引き付ける」など「教材や素材の研究」に関する記述が21個あった。

四つ目は「事前準備」に関するアドバイスの記述が24個あった。下位項目としては⑦反省文の「事前準備」と同じ項目である「保育技術の練習」の記述が2個あった。その他は指導者としての立場でのアドバイスとなるので反省文とは違った項目

となった。「材料は事前に道具箱にそろえておく」「ペンは事前に用意しておく」など「活動がより充実するための準備、準備物」に関する記述が10個であったのと「予想される子どもの姿を詳しく書く」「事前にシミュレーションしておく」など「詳細な指導計画とシミュレーション」に関する記述が12個あった。

五つ目に「時間配分」に関するアドバイスを記述したものが5個あった。「事前に時間配分を考えておくべき」という指摘が4個あり、残りの一つは「時間配分は体験で身に付くもの」という温かいアドバイスの記述が1個あった。

以上五つのカテゴリーとその個数を表3と図5に示し、各カテゴリーの下位項目を表4に示す。

表3. 指導者からのアドバイス

援助	56
導入時の工夫・説明	26
教材研究	29
事前準備	24
時間配分	5

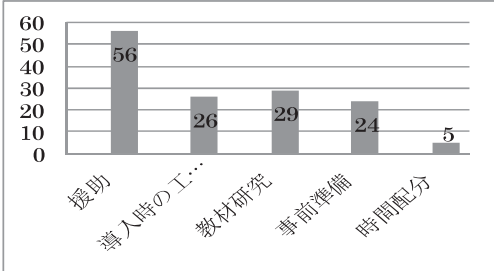


図5. 指導者からのアドバイス

表4. 指導者からのアドバイスのカテゴリー分類と下位項目

	下位項目	個数
援助 56 個	言葉かけ	18
	かかわり	5
	全体の把握	3
	個人差の配慮	7
	子どもの発想	6
	指導方法	8
	集中して聞かせる	7
	保育者が楽しむ	2
導入時の工夫・説明 26 個	作り方やルールの説明	15
	導入の工夫	11
教材研究 29 個	子どもの実態に応じた活動内容	8
	教材や素材の研究	21
事前準備 24 個	活動が充実するための準備・準備物	10
	詳細な指導計画とシミュレーション	12
	保育技術の練習	2
時間配分 5 個	時間配分	5

4. 考察

本研究では子ども集団に対する一斉活動の中の「保育実践力」について取り上げている。学生が教育実習で大きな課題として捉えている責任実習（設定保育等）の中でこの「保育実践力」を身に付けることができているのか、その気付きや学びなどを明らかにしたい。さらに、「保育実践力」として定義した3つの力においての具体的内容について学生の自由記述から導き出し、カテゴライズしてその詳細を明らかにしたいと考えている。

まず、責任実習（設定保育等）の実施状況を結果から見てみると、67名中59名の学生が設定保育を実施していた。残り8名の学生は園の事情や方針などから設定保育は行っていなかった。しかしクラスの子どもの集団に絵本や紙芝居の読み聞かせやピアノの弾き歌いなどの一斉保育を行っていたので、67名すべての学生の⑤活動設定の理由、⑦反省点、⑧指導者からのアドバイスを考察の対象とした。

設定保育を行った年齢と設定保育の内容に関してみてみると、5歳児で30名、4歳児で25名、3歳児で12名であった。これは4、5歳児クラスしかない公立幼稚園で実習を行った学生が40.1%おりその影響があると思われる。また、年齢が高いほど発達が進んでおり、理解力や力量も高いので実習生としては一斉保育を行いやすいことから、実習生に対する配慮があってこのような実施年齢になっているということも推測できる。

次に設定保育の内容であるが、「制作遊び」を行った学生が64.2%と一番多く、次に「ゲーム遊び」13.4%「表現遊び」7.5%と続いている。制作遊びが圧倒的に多く、この結果は山田自身が調査した保育実習Ⅱの設定保育の内容と同じ傾向にあった。そこでは「制作活動は、子どもの興味関心や力量などに活動内容が合っていれば、子どもは一つの作業に集中して取り組むので一斉の指導がやりやすいといえる。また、作品が結果として残るので、子どもにとっても、学生にとっても達成感を味わうことができる」ので活動内容として多く取り入れられるのだと考察されており、おそらく同じ理由で本実習でも多く取り入れられているのであろう。「ゲーム遊び」や「表現遊び」では子どもがしっかり理解できるように説明する力や、子ども全体をまとめる力など高い指導力が必要になってく

るので、実習生には難しい設定保育内容だと言える。実習事前指導の中でも「制作遊び」に重点を置いているところがあるので、「ゲーム遊び」や「表現遊び」についても取り上げ、模擬保育などの事前指導が必要だと感じられた。

さて、本研究で定義している「保育実践力」の3つの力

(1) 指導計画を作成する力

(2) 保育を展開する力

(3) 保育実践を省察し今後の課題をもつ力

における具体的な内容を学生はどのように捉え、気付き学んでいるのか考察する。

その際、学生のレポート⑤活動設定の理由、⑦反省点、⑧指導者からのアドバイスで得られた結果から、「保育実践力」のそれぞれの力の内容として捉えられることを抽出しそれぞれの力ごとに考察を行う。

(1) 指導計画を作成する力

指導計画を作成する力について⑤活動設定の理由と⑦反省点の「教材研究」「事前準備」、そして「導入時の工夫・説明」の結果から考察する。

まず、⑤活動設定の理由では、「子どもの姿や興味関心」から設定している学生が37%、「子どもの姿を踏まえての実習生の願い」から設定している学生が20%であり、半数以上の学生は子どもの様子を観察し、子どもの興味関心を読み取り活動内容を設定していることがわかる。子どもの興味関心を読み取る力はまだまだ足りないと思われるが、保育を計画する際に子どもの実態に応じて発達を支えることができるような活動内容を設定しなければならないということは事前学習の中でもよく理解し、その必要性を実習を通して実感しているようであった。また、「季節や行事」から決定している学生が29%おり、子どもが季節感を感じ、行事等に興味関心が持てるように考えるということも事前学習の中で学んでいることなので、それを理解し取り入れたと考えられる。

このように指導計画を作成する初めの段階で子どもの興味関心と保育者の願いやねらいを重ね合わせて考えた活動やその季節や行事に合った活動を取り入れることの重要性を学ぶことができたと考えられる。

次に⑦反省点の中の「教材研究」「事前準備」の

結果から「子どもの実態に応じた活動内容」について詳細に考えていく必要性を実感しているようである。例えば紙コップロケットを作って遊ぶという活動を考えた場合、はさみは使えるか、輪ゴムは通せるかなど設定保育を行うクラスの一人一人の姿を想定しながら、全員が楽しんでスムーズに取り組めるように活動を組み立て、準備しておく必要がある。また「ロケットがうまく飛ばない」「紙コップがへしゃげてしまった」などの不測の事態に対応できるような準備も計画の中に入れておく必要があることを学んでいる。このように子どもの力量に応じて活動内容を組み立てていくには、用いる道具や素材、教材などに関する詳しい知識とそれを活かすアイデアや発想力が必要である。指導者のアドバイスの「事前準備」の中に「より充実するための準備や準備物」があったのは、保育者自身が自分の体験を通して得た知識が豊富にあり、学生へアドバイスができたのであろう。

⑦反省点の中の「導入時の工夫・説明」の結果から「子どもを引き付けるような導入の工夫」の重要性も感じている。活動内容が決まれば、導入の段階で子どもの意欲を引き出すための工夫を考える必要がある。この導入がいかに重要であるかについて実感を伴って学ぶ学生が多い。それと共に導入の段階で活動内容を理解させるため、分かりやすい説明は不可欠である。子どもが理解しやすい言葉とはどのような言葉なのか、言葉だけでなく物を使って説明するなど発達段階に応じた説明の仕方を考えることが重要である。

次に、子どもの活動（展開）を考える際には⑧指導者のアドバイスの中の「事前準備」にある「詳細な計画とシミュレーション」がある。これは子どもの姿を詳細に予想しながら展開を考え、うまくできる子やできない子などいろいろな子どもへの援助や配慮についてしっかり考えておくことが重要である。こうして計画ができた段階でその計画を頭の中にしっかりいれ、事前に模擬保育やシミュレーションを行い、一通りの流れをつかんでおくことが重要である。そのことで落ち着いて設定保育を行うことができる。このことは「保育実践力」を身につけるためのよい方法であるということを学んでいた。

（２）保育を展開する力

保育を展開する力について、⑦反省点と⑧指導者からのアドバイスに関する結果の「援助」の項目から考察する。学生は「適切な言葉かけ」や「適切なかかわり」について学んでいる様子が伺えた。一人一人の子どもの状態に合ったふさわしい言葉かけや丁寧な言葉遣いなど子どもに語りかけるたくさんの語彙をもち、場面に応じた声掛けができるようにすることがとても重要だと感じていた。子どもに伝わる言葉や話し方を意識せずに実習に参加した学生は本当に苦心し、分かりやすく伝えることの難しさや自分自身の語彙力の低さを実感していたようである。普段から正しい言葉を遣い一つの事柄について言葉を変えて表現する力も必要であると学んでいる学生もいた。

また、子どもの様子をよく観察し手助けが必要なのか見守るべきなのか、子どもが本当に必要としているかかわりと保育者の願いを重ね合わせたふさわしいかかわりを場面に応じて見極めかかわっていくことが重要であると気づいていた。

次に「全体の把握」と「個人差の配慮」であるが、これは相反する事柄なので、同時に行うことは非常に難しいことである。しかし、一斉保育という決められた時間の中で、「全体の把握」を行い保育を展開していくことと、個人差の大きい幼児期の子どもたち一人一人に目を向け「個人差の配慮」をすることは、保育を実践する中で非常に重要なことで、身に付けなければならないことだと感じていた。

特に近年特別支援が必要な子どもが増え、それぞれの子どもの応じた配慮の重要性が高まってきている。それと同時に集団として落ち着いたまとまりのある活動ができ、いろいろな子どもがいる中でどの子も安心して活動し互いにより影響や刺激を与え合って成長していけるように全体を把握し導くことが保育者として非常に重要な実践力だといえる。学生はそのことの難しさと重要性を学んでいた。

その他に⑧指導者のアドバイスには「子どもの発想」という項目があり、保育者の考えを押し付けるのではなく子どもが自分でイメージを膨らませて活動を展開できるような援助が大切だと学んでいた。また、子どもに話すときの声や動作の大きさ、子どもを観察する視点など「指導技術」に

についても学んでいた。学生は必死になって保育実践をしているので、自分がどんな声や動きをしているのか分からない。また「集中させて聞かせる」という項目もあり、子どもたちが少々ざわついていても注意を引き付けることなく、話し始めていることがあり、集中させなければという意識も持てないくらい自分が話すことに必死になってしまっているのだと予想できる。これらのことは実践後の反省会で指導者からアドバイスをもらって気づくことができ、今後意識して取り組んでいくという課題を持つことができたようだ。

最後に「保育者も保育を楽しむ」という項目がある。実習の段階では難しいことではあるが、子どもができた喜びや達成感をともに味わったり、活動のおもしろさを共感できたりすると保育が楽しくなってくる。このことは活動後に子どもの喜ぶ顔やまたやりたいという言葉聞いたときに感じる学生も多かった。

今後経験を積み、落ち着いて保育ができるようになると、子どもへの温かい願いをもって、子どもとともに活動を作りだし子どもの成長を喜ぶことができるようになり保育が本当に楽しく感じられるようになってくるといえる。

（３）保育実践を省察し今後の課題を持つ力

設定保育後の反省会を実習園で行うことや、教育実習終了後に学校での事後指導として設定保育についてのレポートを作成することで自分の保育実践を振り返ることができている。そこで反省点を記述することで今後の課題を持つことができていたようであった。

しかし、設定保育直後には様々な事を感じ学んでいると思われるが、今回のように少し時間がたってから振り返らせると、印象が強い事柄にとらわれてしまい反省点の記述が少ない。それぞれ平均で2.1個の記述しかなく、本研究で導き出した「保育実践力」の具体的な内容すべてにおいて、気づき学べているとは言えない。また、感じたり、学んだりしたことを文章化することが苦手な学生が多い。グループでの反省会で実践を語らせると多くのことに気づいていることが分かるのであるが、レポートに記述させると反省点が少なくなってしまう傾向にある。文章化して振り返ることをしないとそこで得たものを忘れてしまい、次に活かす

ことが難しい。実践の省察と課題ということについて今後学内での事後指導は大きな役割をもつと言える。

以上の「保育実践力」の3つの内容に関する学生の学びから（１）指導計画を作成する力の具体的な内容についての記述を調べた結果、次のような「保育実践力」の（１）の構成を導き出すことができた。以下図5に示す。

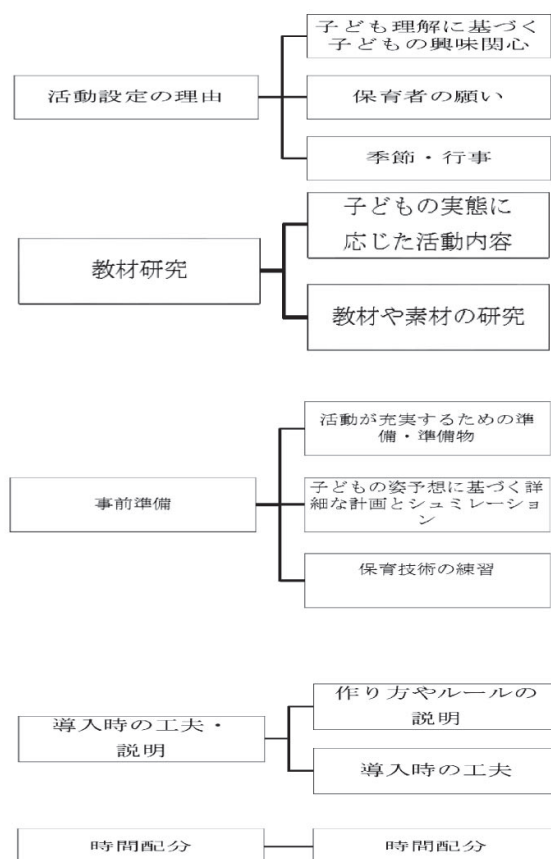


図5.（１）指導計画を作成する力の具体的な内容の構成

「保育実践力」として重要な指導計画を作成する力をつけるために、指導計画作成の際に考えなければならない内容として「活動設定の理由」「教材研究」「事前準備」「導入時の工夫・説明」「時間配分」の5つのカテゴリと下位項目が導き出せた。

次に「保育実践力」の3つの内容に関する学生の学びから（２）保育を展開する力の具体的な内容についての記述を調べた結果、次のような「保育実践力」の（２）の構成を導き出すことができた。

以下図6に示す。

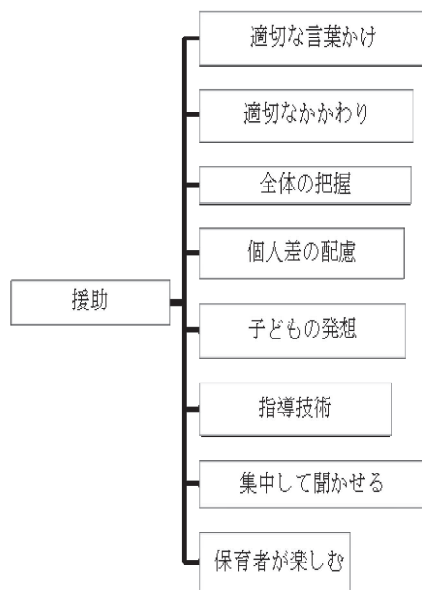


図6. 保育を実践する力の具体的内容の構成

「保育実践力」として重要な保育を実践する力をつけるために、保育実践の際に考えなければならない内容として「援助」とその下位項目が導き出された。

5. 今後の課題

「保育実践力」について学生が学ぶことができているか、責任実習（設定保育等）を通して学生が反省した点や指導者からのアドバイスなどを基に考察した。それぞれの学生は自分なりの学びを得ていたということが分かったが、個々の学びの範囲は狭く偏りがあるように思われた。

全体の学生の記述から「保育実践力」として定義した（1）指導計画を作成する力、（2）保育を展開する力という2つの内容に関する具体的な内容とその構成を導き出すことができた。それらの内容を振り返ることで3つめの力である「保育実践を省察し今後の課題をもつ力」を学ぶことが可能になると思われる。ここで得られた内容に基づいてチェック項目を作成し、実習事前事後指導の中で活用し、「保育実践力」が身に付くような実習指導を行っていきたい。

しかし、「保育実践力」の内容としてここで得たものの他にもまだいろいろな要素があると考えられる。

例えば保育の「ねらい」についてである。学生

の記述には「ねらい」に関する内容がほとんど見当たらなかった。設定保育を考える際「ねらい」を立てて計画しているのだが、その後の段階で「ねらい」をあまり意識していないように感じた。計画を作成する際にも実践する際にも、ましてや省察する際にも「ねらい」という貫かれた一本の筋が必ず必要である。そのことへの反省が見られないということは大きな問題であり、事前指導のあり方を再考しなければならない。このように必要な要素として欠けていることが他にもあると思われるので、繰り返し調査を行い、「保育実践力」を学ぶために必要な内容についてさらに追究したい。

また、設定保育などの一斉活動時の「保育実践力」だけでなく、広く保育全般にわたって必要な「保育実践力」についても追究し、「保育実践力」の基礎を身に付けた保育者を養成する手立てを探っていきたい。

<引用・参考文献>

- 安部孝・石川貴章（2008）「保育実践力の育成に関する考察1」- 実習指導における横断性への着目 - 埼玉純真短期大学研究論文集 Vol. 1 pp 3 - 8
- 木村直子・橋川喜美代（2008）「「保育実践力」尺度作成に関する研究」- 保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手がかりに - 保育士養成研究 第26号 pp 33 - 38
- 文部科学省（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について」中央教育審議会答申
- 文部科学省（1999）「幼稚園教育要領解説」フレーベル館（pp 256・pp 44-47）
- 松山由美子（2008）「保育者養成における「保育実践力」育成のためのカリキュラムの構成と評価」四天王寺大学紀要 第46号 pp 233 - 253
- 松山由美子（2009）「保育者養成における「保育実践力」育成のためのカリキュラムの構成と評価（2）」- 「理論と実践の融合」についての一考察 - 四天王寺大学紀要 第48号 pp 121 - 136
- 松山由美子（2010）「保育者養成における「保育実践力」育成のための学びの場」- 模擬保育と学外実習に関する質問紙調査の結果からの考察 - 四天王寺大学紀要 第49号 pp 197 - 212
- 高橋真由美（2008）「幼稚園教育実習における学生の学びに関する一考察」- 幼児理解に着目して - 藤女子大学紀要 第45号 第Ⅲ部 pp 77 - 82
- 高橋裕子・大滝ミドリ・今村聡美（2011）幼稚園教育実習における事前準備の習熟度と事後の自己評価について-「教材研究」「子どもの気持ちの読み取り」「満足度」

の観点から - 東京家政大学研究紀要 第 51 集 (1)
p p 7 - 13

山田秀江 (2006) 「保育実習園における責任実習に関する事前指導について」 - 責任実習の実際から見た事前指導のあり方 - 四條畷学園短期大学紀要 第 39 号
p p 20-28

山田秀江 (2008) 「保育実習園における責任実習に関する事前指導について」 (2) - 責任実習の実際から見た事前指導のあり方 - 四條畷学園短期大学紀要 第 41 号
p p 47-58

山田秀江 (2011) 「実習事後指導に関する一考察」
四條畷学園短期大学紀要 第 44 号 p p 25-31

(2012. 3. 28 受稿, 2012. 3. 29 受理)